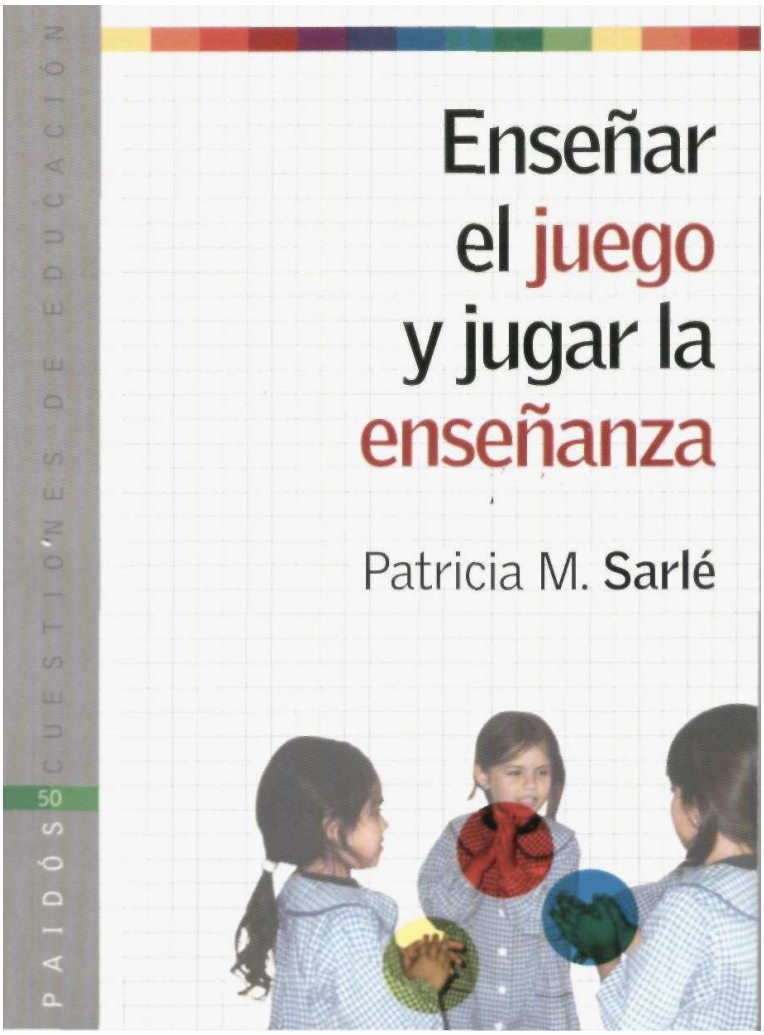
Enseñar el juego y jugar la enseñanza

Por
Patricia M. Sarlé



Editorial Paidós

Buenos Aires (Argentina)

Primera edición: 2006

Primera reimpresión: 2008

Este material es de uso exclusivamente didáctico.

ÍNDICE

Prólogo, *por Elvira Rodríguez de Pastorino* 13
Introducción 21

PRIMERA PARTE
ACERCA DE LAS RELACIONES ENTRE JUEGO Y ENSEÑANZA

1. El diálogo entre el juego y la enseñanza: la complicada relación entre jugar "de verdad" y "aprender" 25
1. Infancia, juego y escuela infantil 29
1.1. Infancia y educación infantil 29
1.2. El juego como "no actividad" 33
2. ¿A qué llamamos juego? 37
2.1. El juego y los "parecidos de familia" 37
2.2. Tres características del juego que interesan a la enseñanza 39
2.2.1. El juego y la motivación intrínseca 40
2.2.2. El simbolismo en el juego 42
2.2.3. Relación medios-fines 45
3. Las diferencias entre jugar por jugar y jugar para 47

2. ¿Jugar en la escuela? 53
1. El juego como diálogo 56
2. El juego en los contextos formales de aprendizaje 57
3. Los rasgos que asume el juego en la escuela infantil 60

SEGUNDA PARTE
EL JUEGO EN EL CASO DE LA ESCUELA INFANTIL

3. La textura lúdica en la escuela 69
1. Tipos de actividad y juego 70
1.1. Las actividades cotidianas 72
1.2. Las actividades vinculadas con áreas o ejes disciplinares 76
1.3. Las actividades lúdicas 79
2. La atmósfera lúdica: cuando todo es juego 82
2.1. Los espacios y el ambiente escolar 82
2.2. El juego como un vínculo negociado 87
3. La textura del juego como subestructura didáctica 94

4. Comprender el juego para poder enseñar 99
1. El juego desde los habitantes del aula 100
1.1. El juego y la iniciativa del jugador 101
1.2. Los juegos como propuesta del maestro 103
2. El marco lúdico 108
2. 1. Las señales de los jugadores 109
2.2. La presencia del educador 117
3. La situación de enseñanza en "clave" lúdica 125

5. La mediación del maestro 131
1. La participación del maestro durante el juego 132
1.1. La contemplación y la degradación del juego 132
1.2. La diferencia entre jugar y saber jugar 138

2. La mediación del maestro y el tipo de juego 143
3. La mediación del maestro en el juego según la estructura de la actividad 153
3.1. El juego dramático como dispositivo grupal 154
3.2. El juego dramático durante el juego trabajo 155
3.3. Dramatización 157
3.4. El juego libre como escenario del juego socio-protagonizado... 161
3.5. Creación de situaciones Acciónales como recurso 162
4. Una vuelta más... La mediación del maestro según la estructura del juego 163

TERCERA PARTE
PARA SEGUIR PENSANDO EL JUEGO EN LA ESCUELA

6. El cambio en las reglas de juego: enseñar el juego y jugar la enseñanza 169
1. El juego como parte de la secuencia de enseñanza 170
2. La secuencia lúdica como unidad de sentido para articular el juego y la enseñanza 171

7. Pistas para jugar en la escuela 177
1. De este lado del espejo... Un paso más allá de las viejas discusiones 178
2. En el espejo... el marco lúdico 181
2.1. El juego y la enseñanza reflejados en el espejo 183
3. Del otro lado del espejo. El juego como bisagra entre el niño y lo escolar 187
3.1. Las características de los objetos 190
3.2. La edad de los niños y los modos de participación 192
3.3. Las reglas de uso en el juego 195
4. Pensar la escuela infantil: jugar la enseñanza y enseñar el juego 197

Bibliografía 199

5

LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO

Las situaciones que presentamos en los capítulos anteriores mostraron qué es lo que hace que la escuela infantil sea percibida como un espacio lúdico y cómo se entrecruzan los sentidos de los jugadores (maestros y niños) cuando se crea el *marco* del juego, con las consecuencias que esto implica para la enseñanza. En este momento nos interesa centrar nuestra atención en el maestro como mediador del juego, describir cómo la enseñanza puede enriquecer el juego del niño y dar orientaciones acerca de cómo el maestro "hace ingresar" el juego a la escuela.

Como vimos en el capítulo 1, los trabajos sobre juego infantil y escuela han resaltado la riqueza que éste tiene para la enseñanza, por su fuerza automotivadora y su especial rol en la construcción del conocimiento en el niño pequeño. El juego ha sido defendido como vehículo de enseñanza, medio de aprendizaje o expresión de la "vida del niño". Ahora bien, si en el origen del juego se reconocen tanto aspectos biológicos como sociales, ¿cuál es el valor agregado que la escuela infantil, como contexto social específico de la infancia, le brinda al juego? Es decir, qué le "suma" la experiencia escolar al juego de los niños.

Dado que sostenemos que en la escuela, el juego del niño cobra un sentido diferente del que ese mismo juego tendría jugado en otros contextos (Harf *et al,* 1996; Sarlé, 2001), es necesario en este momento poner el acento en el contenido del juego y en los modos en que se dibuja el rol del docente en los diferentes juegos. Podríamos decir que este capítulo es el corazón de este texto ya que mira específicamente al responsable del diseño de las prácticas.

Tal como señalamos, el contexto escolar enmarca al juego, facilita la aparición de ciertos tipos de juegos (a partir de los materiales, espacios y tiempos puestos a disposición de los niños) y desalienta otros (especialmente ciertos juegos motores que pueden ser peligrosos). La escuela le asigna un formato particular al juego. El maestro es quien diseña la estructura de este formato y las reglas que se ponen en acto. Por otra parte, el modo de operar de los jugadores (maestros y niños) asume rasgos particulares dentro del contexto escolar y en función de las diferentes situaciones en las que los juegos se desarrollan (Sarlé, 2001).

En este sentido, el modo en que interviene el docente en los juegos es diferente en cada caso. La mediación puede ser analizada desde tres perspectivas: en función del *momento* en que se propone el juego (es decir, en orden a la secuencia interna de una actividad), en función del *tipo* de juego que los niños desarrollan y en función de la *estructura* de la actividad.

1. LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO DURANTE EL JUEGO

En los casos que hemos analizado, la participación del maestro en el juego asume la forma de un *degradé.* En un extremo de este continuo, el educador sólo contempla el juego de los niños; en el otro, interviene tanto que el juego se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. Entre estos dos polos aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos.

1.1. La contemplación y la degradación del juego

Uno de los grandes temas de discusión en torno a la relación entre el juego y la enseñanza consiste en determinar cuál es el "justo" lugar del maestro *durante* el juego del niño. La forma de responder esta pregunta está fuertemente ligada con las posturas que hemos señalado y que diferencian el "jugar por jugar" y el "jugar para".

En nuestras observaciones hemos registrado que, la mayor parte de las veces, los docentes no intervienen en el juego y dan por descontado que los niños saben jugar. Podríamos decir que *contemplan* el juego sin involucrarse, respetando la libertad del jugador y poniendo entre paréntesis las condiciones que la escuela le impone al juego y que obligan a considerar, desde otros lugares, la "libre" elección de los jugadores. Estas observaciones, que pueden parecer evidentes, en realidad esconden por detrás la discusión que presentamos en los capítulos 1 y 2, y muestran cómo la definición de los objetivos de la escuela infantil (en cuanto a acompañar el desarrollo o instrumentalizar para el nivel siguiente) y el formato escolar restringen el modo en que aparece el juego y la mediación del maestro en él.

De hecho, los educadores ponen mucho empeño en hacer disponibles los materiales y tiempos para el juego, y posteriormente en evaluar el modo en que los niños jugaron. La dificultad aparece en el *durante,* es decir, en el momento en que tiene que regular su participación en el juego. En la mayoría de los casos intervienen sólo a petición de los niños. Por ejemplo, en las situaciones 27 y 28 los niños se encuentran en el período de juego en sectores o juego trabajo. En la situación 27, la maestra recorre los rincones, observa qué se necesita y en algunos casos dialoga con los niños. Luego se sienta en una mesa y los niños juegan solos durante el resto del tiempo.

Situación 27

La maestra se acerca a los niños que están en los juegos tranquilos y les acerca unas cajas donde hay rompecabezas nuevos. Luego la maestra se acerca al rincón de la casita. Observa que los niños no lograron armar la mesa y ubicar los materiales nuevos. Les pregunta si tienen algún problema pero ninguno de los niños le contesta. Una de las nenas está sentada en el piso buscando un vestido dentro del ropero. Otra habla por teléfono. Mercedes toma uno de los muñecos y sale del rincón, pasa por las otras mesas y observa qué hacen los compañeros. La maestra entra a la casita y se pone a armar la mesa. Luego se acerca al armario y saca el registro de asistencia. Se sienta en una de las mesas y lo comienza a completar. Los nenes a medida que la necesitan recurren a ella.
En los siguientes 20 minutos, los chicos juegan en los rincones según la propuesta del material. La maestra sólo levanta la vista y solicita bajar la voz cuando el tono se eleva.

En la situación 28 la maestra sólo interviene cuando una de las niñas se lo solicita. Los niños que construyen en bloques reciben una indicación relativa al equilibrio que tenía su construcción. En ambos casos la intervención del maestro es sumamente adecuada pero no está planificada ni ha sido prevista. Surge dado el interés de los niños por integrarla.

Situación 28

La maestra está sentada en una de las mesas cercana al rincón de bloques, completando los datos de los niños en

los dibujos que realizaron en la hora anterior. Los niños se encuentran jugando en los rincones. Una de las nenas del rincón de la casita se acerca a ofrecerle un plato con trocitos de masa (ñoquis).
Maestra: Gracias, ¿qué es?
Nena: Ñoquis.
Maestra: Uh... hoy es 29... ¿tienen salsa?
La nena gira la cabeza negando. Se aleja con el plato. En la casita "hace como si" le agregara algo. Regresa donde está la maestra y sonriendo se lo acerca. Maestra: Ahora sí... (Hace *como si* lo comiera y se lo devuelve.) Muy rico. La niña se aleja. Dos de los niños que construyen con maderas le piden que mire su torre. La maestra los mira y les pregunta si creen que se sostendrá. Los niños asienten y colocan un bloque más. La torre se derrumba, los niños gritan y la maestra ríe. Comienzan a construirla de nuevo. La maestra continúa con su trabajo.

Probablemente, lo que llama nuestra atención en estas situaciones no es la inadecuación de la propuesta del maestro sino la "espontaneidad" de la intervención. El problema aparece cuando el único tipo de intervención que despliega el docente asume estos rasgos de "imprevisión" y sus acciones se limitan a la colaboración o resolución frente a la dificultad. Esto que se observó principalmente en el período de juego trabajo también aparece en el desarrollo de otros juegos propuestos por el maestro ya sea que la tarea se realice en pequeños grupos o en forma individual. Una vez presentado el juego y distribuido el material, los maestros *dejan* jugar tal como los niños saben hacerlo o según hayan comprendido el juego recién enseñado.

El problema es que frente a los materiales o juegos disponibles, los niños pueden actuar de manera diferente. Cuando los materiales son en sí mismos juegos (como en el caso de los juegos de mesa), los niños pueden "jugar el juego propuesto" o jugar como "saben jugar porque no saben el juego", es decir, según sus propias aproximaciones devenidas reglas, que pueden tener mayor o menor grado de consenso entre los participantes. Esto que parece un trabalenguas, en realidad está definiendo la plasticidad que el juego asume para los niños. Frente a un objeto lúdico (por ejemplo, un trompo) o juego (por ejemplo, una lotería), los niños pueden usarlos para jugar aunque no necesariamente para jugar a *esos* juegos. En estos casos, son juegos que requieren "expertos" que enseñen a jugar. Cuando estos materiales están disponibles en la escuela, la falta de definición del rol del educador no permite dar cuenta de lo diferente que es jugar en la escuela, donde se supone que "alguien" debería enseñar a jugarlos.

Frente a un objeto cualquiera (didáctico o no), la primera reacción de los niños es manipularlos y aplicar sobre ellos juegos que conocen. Si el material es en sí mismo un juego, pero el niño no lo sabe jugar, difícilmente "descubrirá" el juego que tiene delante de él y probablemente aplicará sobre ese material sus esquemas conocidos. En este sentido, los juegos de mesa no se aprenden espontáneamente por estar frente al material. Se requiere de otro jugador que enseñe la regla *jugando* y acompañe el tiempo que sea necesario. En la mayoría de los casos, fue más común observar a los niños actuar atendiendo este aspecto que a los docentes (como en el caso de las niñas que jugaban a las palmas, cf. situación 11, p. 92).

Los juegos de mesa o reglados son en sí mismos juegos y tienen como soporte un conjunto de materiales que esconden las reglas del juego. En general, estos juegos se enseñan en situaciones grupales. En estos casos, el educador modela el juego con algún niño y luego invita a jugar a todo el grupo verbalizando las reglas a cada paso. Una vez que da por enseñado el juego, el material pasa a formar parte de los juegos disponibles y puede ser utilizado por los niños en diferentes momentos. En las situaciones que presentamos a continuación, los niños se encuentran jugando con este tipo de juegos en un momento de juego libre en la sala. Los niños eligieron el material de los estantes disponibles. En la situación 29 los niños juegan a las cartas y al juego de "Quién es quién"; tienen en claro el juego, alternan los turnos, hacen las preguntas adecuadas para adivinar el personaje oculto y conocen el objetivo del juego. En cambio, en la situación 30, el material disponible es un juego de dominó pero el niño está utilizando las fichas como piezas de construcción.

Situación 29.
Juego libre en la sala

20. Juego de cartas y "Quién es quién"
(5 años)

Situación 30.
Juego libre en la sala

21. Juego de dominó/construcción
(5 años)

En este último caso, el problema reside en que el niño no podía jugar al dominó porque no sabía hacerlo, es decir jugaba a lo que "sabía jugar". El material estaba disponible pero, a diferencia del primer caso, no había aprendido el juego en la oportunidad en que el maestro lo había enseñado. Esto que se observó en este niño también se registró en otros tipos de juegos de mesa.

Además de los juegos de mesa, los juegos tradicionales que se transmiten "de boca en boca" también requieren ser enseñados. En este caso observamos situaciones en que los maestros enseñan estos juegos como un modo de facilitar la organización del grupo o hacer accesibles aspectos del pasado. De este modo, los "juegos y juguetes" se transforman en unidades o temas de aprendizaje. Los docentes suelen solicitar a los padres o abuelos que informen acerca de los juegos que jugaban cuando eran niños; se dedica tiempo para recopilar y enseñar juegos y, en ocasiones, se invita a las familias. El problema aparece cuando, finalizado el tema, los juegos quedan "olvidados", a menos que, espontáneamente, los niños los jueguen en el tiempo del juego libre en el patio. En algunos casos la fuerza con que se "tematiza" o se habla acerca del juego hace perder de vista al juego mismo.

Así como se torna un problema la aparente "ausencia" del maestro para enseñar los juegos y acompañarlos, también lo es su "presencia" monitoreando el juego desde fuera o buscando que los niños expliquen cómo juegan. Como en el caso del aprendizaje de los oficios, a jugar se aprende jugando más que verbalizando las reglas o evaluando la forma en que se jugó. Son los jugadores los que, al jugar, van aprendiendo, modificando o alterando las reglas, adecuándolas a cada circunstancia. Cuando los educadores intentan recuperar, una vez finalizado el juego, las reglas y la forma en que los niños jugaron, operan bajo el supuesto de que los niños pueden conceptualizar su uso. El ejemplo que sigue se registró después del juego de las canastas que presentamos en la situación 26 (p. 124). La maestra intentaba que los niños le comuniquen el patrón que habían utilizado para agrupar los diferentes materiales.

Situación 31

11.10: Los niños guardan los objetos, la educadora y la auxiliar ayudan. Colocan las canastas nuevamente en el mueble.

Maestra: A la alfombra, vamos a conversar ahora... a ver, niños, ahora vamos a contar qué hicieron... tenemos que aprender a escuchar... ¿Francisca con qué estabas jugando?
Francisca se levanta y busca su canasta. Muestra los objetos. La auxiliar pregunta a todos cómo se llama lo que tiene Francisca. Los niños responden "acrílicos". Francisca comienza a sacar las piezas. Elige las que son iguales y las muestra
M: ¿Por qué las elegiste?
Francisca no responde... los chicos gritan "son del mismo color". La maestra toma los dos acrílicos y les muestra que son del mismo color, forma y tamaño. Luego pregunta quién más quiere contar. Varios levantan la mano y gritan. Algunos se paran. Se elige a Cata, quien busca su canasta con tapitas...

La presentación de este juego duró 10 minutos, jugaron 20 minutos y evaluaron el juego otros 15 minutos. Es decir, la actividad duró 45 minutos, de los cuales 25 hablaron sobre el juego y el resto del tiempo jugaron. Esta distribución del tiempo se repite en otros juegos que se observaron y se desarrollaron en forma grupal. La mayor parte del tiempo se utiliza en "hablar" sobre el juego más que en jugarlo. Durante el juego, el maestro deja operar a los niños y no interviene. En algunos casos pregunta o repite la regla. Sin embargo, pareciera que espera hasta el momento de la evaluación final para que los niños cuenten cómo jugaron. En este momento, como en la situación presentada, los niños repiten lo que hicieron ante un grupo que espera ansioso hacer otra cosa. En algunas situaciones observadas, la explicación previa al juego se extendió tanto que cuando llegó el momento de jugar, los niños ya no querían hacerlo. El juego se desvirtuó y el material fue guardado para pasar al patio.

Muchos de estos juegos se seleccionan por los contenidos implícitos que el maestro espera que los niños aprendan al jugarlos (en el caso citado, contenidos lógico-matemáticos vinculados con la clasificación de los objetos). Sin embargo, no se tiene en cuenta que la comprensión de la regla está en el uso que se hace de ella más que en lo que se puede decir sobre la misma, y que los expertos en los juegos no necesitan "declarar" las reglas antes de jugar. La riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo. En este momento aparece la estrategia, las formas negociadas de saltar la regla o la posibilidad de combinarlas y crear nuevos juegos. Cuando los niños son pequeños, "dar cuenta" de cómo jugaron es muy difícil a menos que se encuentre un marco que le dé significado a este relato. En este sentido, "contarle" a un amigo que faltó o "armar un instructivo para que los padres lo conozcan" sitúa la verbalización -que le resulta tan importante al maestro para evaluar los contenidos por los cuales eligió el juego- en un contexto que lo carga de sentido frente a la mirada del niño. La existencia de una razón genuina hace que valga la pena el intento de poner en palabras las acciones. Ahora bien, en todos los casos en que el "contar cómo jugaron..." se realizó al finalizar el juego a modo de evaluación, los niños estuvieron dispersos, sólo alcanzaron a mostrar el procedimiento o a asentir las frases que elaboraba el maestro sobre lo observado en el juego.

Facilitar el material de juego y estar disponible para responder a las preguntas de los niños es la actitud más frecuente en los maestros. Sin embargo, en todos los casos, el educador no permanece junto a los niños hasta que dominan el juego, como si existiera la creencia de que, una vez explicado, fuese natural saber jugar. Dado que lo habitual es que los niños jueguen, pareciera que resulta suficiente una intervención sumamente acotada por parte del maestro.

1.2. La diferencia entre jugar y saber jugar

Un experto y un novato no juegan de la misma manera. El experto puede mirar más allá de la regla del juego y "jugar" con ella, como los niños del juego de cartas (cfr. situación 29, pág. 135). Puede combinar juegos e "inventar" uno nuevo, como lo hacen las niñas de la situación 32, a

quienes la maestra les había enseñado a dibujar en la arena del patio diferentes formas y figuras para resolver luego actividades en el cuaderno. Además, en el rincón de juegos tranquilos las niñas contaban con diferentes tableros de laberintos y recorridos. Así, uno de los juegos espontáneos que surgieron en el patio fue inventar un recorrido grabándolo en el piso para luego recorrerlo. En este caso, las niñas inventaron un juego cuyo contenido era fruto de su experiencia escolar.

Situación 32. *Juego libre en el patio*

22 y 23. Dibujos y laberintos en la arena

Cuando los jugadores son expertos, pueden "jugar a que juegan" (cfr. situación 33). El contenido es tan conocido por ellos que les permite desligarse del objeto y situar el juego en la *imaginación* de los jugadores. Lo interesante es que los niños comparten este espacio imaginario y se comunican más allá de las palabras. Esta posibilidad de compartir el "contexto mental" es, como señalamos en el capítulo anterior, uno de los aspectos más interesantes del juego.

Situación 33

11.10: Los niños están en el patio. Como el sector de los juegos está mojado, la educadora les pide que jueguen en la galería y que saquen algunos juegos. Los chicos sacan los bloques de plástico, el metegol, los bolos y las pelotas, los caballitos de madera y algunos muñecos (dinosaurios y robots pequeños). Siete varones se sientan junto al metegol. La educadora les pregunta si van a jugar sin pelota y ellos le dicen que sí mientras dan vuelta a los palos de los jugadores y continúan girando los palos. La educadora insiste pero uno de los niños le responde "jugamos de mentira, no importa". Continúan haciendo girar los palos. Uno de los niños grita "gol".

¿Por qué los niños pueden crear este juego? Evidentemente porque en la base del mismo están las reglas del fútbol y han tenido muchas experiencias de ver partidos de fútbol o jugarlos. Probablemente por esto pueden "imaginar" la trayectoria de la pelota y jugar.

Ahora bien, en contadas oportunidades hemos podido observar este lugar de "experto" que posibilita una participación del docente como "conocedor" del juego. El momento en que más clara aparece su intervención es cuando organiza el juego dramático para el grupo total (como vimos en la situación 29, p. 135). En estos casos, el docente organiza el escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado el juego, como necesariamente debe seguir el argumento planteado por los niños y orientar el juego simbólico desde el marco construido, pareciera resultarle más sencillo participar como un jugador más. Los niños lo aceptan como tal y reclaman su presencia.

A partir de las descripciones que presentamos hasta ahora,[1] y tomando al juego como una

[1] Tal como señalamos en la Introducción y en el capítulo 3 de esta obra, las situaciones que utilizamos para ejemplificar son parte de los resultados analizados en la investigación sobre el lugar del juego en las escuelas infantiles. En este sentido, las afirmaciones que hacemos toman este estudio como base empírica. De ahí que no

actividad que puede ser analizada en tres momentos (inició, desarrollo y cierre), observamos que el docente tiene claro cómo planificar y presentar el juego (disposición del ambiente, los objetos, las consignas) pero esta claridad se desvanece o empaña especialmente *durante* el juego. El maestro toma la propuesta de juego como una totalidad dentro de la cual el jugar en sí mismo ocupa sólo una parte, cuando en realidad es necesario diferenciar entre el *hecho de jugar,* el *saber jugar* a algo específico y el *hablar* sobre el juego. Cuando se utilizan juegos en el marco de la enseñanza de aprendizajes específicos, el maestro sabe que existe un contenido implícito en el juego que es el que desea enseñar y por lo que elige ese juego. El problema aparece cuando se pretende que "de una vez" o en la misma actividad, los niños aprendan el contenido, jueguen y hablen acerca del contenido una vez finalizado el juego.

Al dar la consigna inicial ("vamos a jugar en los rincones", "éste es un juego de tablero"), decíamos -en el capítulo anterior- que se creaba un *marco* particular en el que se inscribía la enseñanza. Pero el "nombre de la propuesta" no "abre" el juego. El juego comienza cuando los niños se organizan en torno al material, al grupo o a la consigna planteada, es decir, cuando "entran al campo". *Durante* el juego es cuando se establecen las alianzas entre los jugadores, se distribuyen los roles, se reinventan las reglas y se crean significados nuevos sobre los juegos conocidos. En este sentido del *"durante"* que señalamos en el capítulo anterior es que el maestro se encuentra poco entrenado para reconocer las entradas y salidas del marco lúdico a fin de adecuar su mediación en función de lo que va sucediendo en el transcurso del juego.

Como aprender a jugar lleva tiempo, los jugadores ensayan posibilidades, cambian su estrategia inicial y alternan entre atender al proceso de jugar y al producto del juego. En el *durante* se puede observar cómo se trata el fracaso y el error. Por esto, aunque el educador *explique* o *modele* claramente las reglas en la presentación del juego, es en el *durante* que necesita asistir, como experto, a la constitución del mismo juego.

En los casos que mostramos hasta ahora, la presencia del educador no es pareja. En algunos, interviene adecuadamente y facilita los procesos de construcción que se dan mientras los niños juegan. En otros, se desentiende del proceso y no logra "tender puentes" entre el juego y el contenido "escondido" en él, esperando que el niño lo descubra por sí mismo. El problema aparece cuando la regla del juego es un contenido desconocido para el niño, como vimos en el caso del juego del dominó (cfr. situación 30, p. 135) o como sucede en el siguiente ejemplo:

Situación 34

En el rincón de juegos tranquilos, la maestra les entrega las fichas de un memotest[2] de colores. Los niños tienen 3 años y la forma en que se juega había sido explicada en el momento de la planificación. El juego consiste en 6 tarjetas, dos por cada color primario. En el rincón hay cuatro niños (Verónica, María, Jazmín y Brenda). La maestra se sienta con ellos y coloca todas las piezas boca abajo para que no se vea el color. Le pide a una de las niñas que dé vuelta una pieza. Sale el rojo.
Maestra: Ahora tenemos que encontrar el rojo... A ver, María, da vuelta otra tarjeta.
María da vuelta una y sale el amarillo.
M: Perdiste... ahora las doy vuelta para que no se vean. Acuérdense donde están los colores... A ver, Vero, da vuelta.
Verónica da vuelta una tarjeta azul y luego una roja. María da vuelta todas las tarjetas y arma los pares. La maestra le indica que es de "a una". Repite la secuencia: ubica las tarjetas, señala a cada niña para que elija una, nombra el color, buscan el par. Al final, logran comprender que no tienen que dar vuelta todas las tarjetas a la vez.
Como la llaman de otro rincón, la maestra las deja y les dice que sigan jugando. Brenda da vuelta las fichas y toma dos del mismo color. Lo mismo hace Verónica y retira dos pares. María y Jazmín no tienen nada para levantar.

---

pueda generalizarse a todas las situaciones de clase ni de juego que se realizan en las escuelas infantiles. Sin embargo, resultan un cristal interesante para mirar "a través de él" las prácticas de enseñanza y desnaturalizarlas.

[2] El "memotest" es un juego de memoria en el que se trata de encontrar los pares.

María: Así no...
Toma todas las fichas y las organiza por color. Luego le da a cada compañera un par y le pide que oculte el color. Ahora, cada una tiene dos tarjetas. María señala a Jazmín. Ésta da vuelta las tarjetas rojas. Aplauden. Señala a Verónica, da vuelta las azules. Finalmente, Brenda da vuelta sus amarillas. Todas aplauden, María las toma de nuevo, las mezcla y las vuelve a repartir. El juego continúa con esta dinámica. La maestra pasa por la mesa y ve que han logrado aparearlas pero parece no advertir que las niñas cambiaron las reglas del juego.

En esta sala, el diseño de las fichas del memotest estaba sustentado en el reconocimiento de colores, que podría ser un contenido para una sala de niños pequeños. Sin embargo, el memotest como juego es complejo en sus reglas, especialmente por la pérdida de turnos cuando no se encuentra el par y la espera obligada que esto ocasiona para tener un resultado satisfactorio.

Con respecto al tercer momento, el *cierre,* aparece otra dificultad. Para algunos maestros, este momento del juego resulta de gran trascendencia dado que lo consideran el "contexto" o "escenario" óptimo para poder presentar o evaluar los contenidos. En este sentido, pareciera necesario separar esta necesidad de evaluar, propia de las situaciones áulicas, del juego en sí. Tal como señalamos en el capítulo 1 y 2, el juego presenta ciertas características que lo tornan complejo a la hora de querer enseñar contenidos específicos a través de él. El juego no es *sólo un medio para enseñar,* tal como insistentemente planteamos. Por esto, cuando se acentúa la verbalización de las reglas o del cómo se jugó como "cierre" de la actividad, se puede llegar a resentir la propuesta original de jugar un determinado juego. Es innegable que cuando los niños juegan, aprenden, pero esto no significa que identifiquemos el aprendizaje con el "saber decir". Los desarrollos actuales en psicología cognitiva parecieran indicar que el aprendizaje procedural ("saber hacer") antes de poder ser expresado verbalmente atraviesa por etapas previas en las que el sujeto logra un dominio conductual en la ejecución del problema (Karmiloff-Smith, 1994).

En términos del juego, el niño puede dominar la mecánica del juego y saber jugarlo aunque no pueda aún verbalizar las reglas ni mostrar al educador que comprendió los contenidos implícitos que se buscaba enseñar con el mismo. Esta diferencia pone de relieve la "paradoja lúdica" que señala Brougére (1997) en la relación entre juego y aprendizajes específicos. Para este autor, en la escuela no podemos prescindir del juego para enseñar pero eso no significa que lo que sucede en el juego pueda evaluarse con los mismos criterios que el resto de las propuestas. Por esto, resulta tan necesario que el maestro agudice su observación y sus modos de mediación durante el juego, y "en acto" solicite a los niños la explicación que necesita constatar para orientar y facilitar el aprendizaje. Es en el *durante* que se puede vislumbrar lo que los niños saben acerca de los contenidos implícitos en el juego.

Como señalan Stephen, Brown y Cope (2001), acciones tales como sostener el juego de los niños, interactuar con ellos, observar, solucionar problemas individuales, mantener la disciplina, proveer los recursos necesarios, preguntar, explicar y demostrar, son tareas cotidianas que los maestros realizan durante las actividades, incluidas el juego. Ahora bien, a fin de facilitar el "progreso" del juego pareciera ser necesario que el maestro planifique deliberadamente el monitoreo del juego, es decir, su posibilidad de desarrollo, a través de objetivos específicos. El juego necesita no sólo del niño que juega, pares con quiénes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar. Y la escuela, con su formato relacional entre adultos y niños y su capacidad de ofrecer contextos de significado cada vez más amplios (Rosemberg, 2002), se constituye en un contexto social privilegiado para que el juego se produzca. El problema pareciera centrarse en cómo aprender a participar en el juego, interpretar lo que sucede dentro del marco lúdico (cf. capítulo 4), atender simultáneamente a los diferentes procesos que los niños van desarrollando durante el juego y, a la vez, ayudarlos a ir más allá de lo que espontáneamente pueden resolver al jugar. De ahí la importancia de describir los aspectos a tener en cuenta según el tipo de juego que está comprometido en la propuesta del maestro y que desarrollaremos a continuación.

2. LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO Y EL TIPO DE JUEGO

Existen muchísimas clasificaciones de juegos. En este mismo texto hemos dado más de una. Ahora bien, mirando la relación que los juegos tienen con el tipo de estructura cognitiva comprometida en él, en la escuela podríamos diferenciar: juegos dramáticos (cuando el soporte es principalmente el juego simbólico y la ficción), juegos con objetos (cuando el juego está mediado por objetos y la actividad se centra en explorar los materiales y jugar con sus propiedades o construir nuevos objetos a partir de la combinación de piezas) y juegos con reglas convencionales (en los que prima la regla externa que diferencia juegos). En cada uno de ellos, la intervención del maestro es diferente.

En las salas de jardín, el juego en sectores o el juego trabajo es un tipo de actividad que reúne en sí misma la posibilidad de jugar de diferentes maneras. Probablemente lo más interesante y a la vez complejo de esta estructura didáctica remite a la variedad de juegos, la naturaleza cognitiva de cada uno de ellos y el desafío que le supone al maestro coordinar sus intervenciones en cada uno, dado que son situaciones que se producen simultáneamente.

Desde el punto de vista cognitivo, en cada uno de los sectores, prevalece una de las tres estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla. Sin embargo, lo que para Piaget (1979) supone formas sucesivas en el desarrollo, en nuestro caso se produce simultáneamente desde la posibilidad que brinda la escuela. En las salas pueden observarse estos tres tipos de juego desde edades muy tempranas. La disposición de los objetos y el ambiente, la presencia de pares y el rol mediador del adulto hacen posible operar colaborativamente y jugar más allá de las restricciones propias de su edad.

A fin de analizar la mediación del maestro, vamos a tomar cada uno de los rincones en los que aparecen estos tipos de juego. Nuestra intención consiste en mostrar cómo la mediación asume formas diferentes según el tipo de juego en el que están comprometidos los niños. Todos los casos que presentamos a continuación corresponden a niños de 3 años. Elegimos esta edad para mostrar la necesaria mediación del maestro y su importancia para el desarrollo y enriquecimiento del juego.

El primer rincón que consideraremos es el de la casita o las *dramatizaciones.* La posibilidad de disfrazarse y la variedad de juguetes que permiten asumir roles familiares (muñecos, cunas, cocina, tazas y platos, planchas, etc.) muchas veces se entrecruza con otros temas que la maestra propone a partir de la unidad didáctica o proyecto de trabajo. En este rincón, la unidad fundamental de la actividad lúdica está dada por la situación ficticia, en la que el niño adopta el papel de otras personas, ejecuta sus acciones y establece las relaciones esperables entre ellas (Smilansky, 1968, 1988; Elkonin, 1980; Ortega, 1995).

En la situación que presentamos, el maestro asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado, sigue el argumento planteado por los niños y orienta con su presencia el juego simbólico desde el marco que los niños construyen. Su intervención se realiza en los términos de los niños y responde a la trama de relaciones que éstos juegan (compra-venta). Por su parte, los niños no tienen dificultades en jugar con la maestra y, sostenidos por sus preguntas, avanzan un poco más en el conocimiento del contenido jugado.

Situación 35

La maestra se acerca al rincón de dramatizaciones. Dos niñas están cocinando; otras dos, tienen una caja registradora y una caja llena de papelitos de colores hechos bolilla (caramelos).
Maestra: (Le pregunta a Mana.) ¿A cuánto están vendiendo los caramelos?
María: A 100 (mientras le entrega tres bolillas de papel).
Maestra (Mira sus bolsillos y no encuentra dinero de papel. Se dirige a un niño que está a su lado): Manuel, ¿me prestas dinero que me quedé sin nada?
(Manuel le entrega un papel y ríe). Señora, déme caramelos...
La niña se los entrega. La maestra los toma y le da un "billete".

Maestra: Gracias (se dirige a otro rincón).

En el juego protagonizado, el esfuerzo comunicativo de los niños pone de manifiesto su reconocimiento de la existencia de algo dado y conocido por todos, incluso anterior al devenir del juego y que les permite jugar un guión común, único y coherente. El guión o *"script"* (Nelson y Seidman, 1989) es la forma en que se guardan en la memoria los conocimientos sobre lo que sucede en una situación interactiva determinada. El guión actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones o juegos. En este caso, el maestro comparte este guión y, dada la edad de los niños, es quien lo sostiene en el tiempo y le agrega elementos que difícilmente aparecerían espontáneamente. De este modo amplía el contexto de significado con el que los niños se manejan.

Un segundo modo de jugar es el juego con objetos que encontramos en, el sector que tiene *bloques* para construir o en el rincón de juegos tranquilos cuando tienen piezas pequeñas de encastre.[3] En este rincón, el juego se mueve entre dos extremos. En uno, los niños pueden manipular los objetos probando posiciones en el espacio o el equilibrio, repitiendo una y otra vez las mismas acciones de dominio sobre el material. En el otro, las acciones están suficientemente coordinadas y el niño se propone inmediatamente un fin, una tarea precisa. En este caso, el juego se convierte en una especie de montaje de objetos que toma formas distintas. En la situación 36, por ejemplo, resulta interesante señalar cómo es el adulto quien arma el escenario para los niños y transforma un momento de manipulación o exploración del objeto en un juego más complejo. En este caso, los niños "ven" en la construcción, lo que el maestro arma.

Situación 36

En el rincón de bloques hay 5 niños. La maestra les da una calesita, unos autitos y una serie de muñecos pequeños. Les sugiere que armen una plaza, "igual a la que visitamos...". Los nenes comienzan a sacar los bloques pero quedan *detenidos* con los juguetes. Se ponen a jugar con ellos sin armar. Los bloques quedan desparramados a su alrededor. Al verlos, la maestra deja los cuadernos y se acerca al rincón.
Maestra: ¿Qué les parece si armamos la plaza entre todos? Porque estos juguetes son muy lindos, pero ¿dónde está la plaza?... Mejor hagamos algo para compartir... pensemos todos juntos.
Juan: Un coche
M: ¿Quieren que armemos un garaje para poner los coches que van a la plaza?
Martín: Y para las mamas...
M: Para las mamas y los nenes... ¿Qué necesitamos?
Juan: Muchos bloques.
Los nenes se juntan alrededor de la maestra y van acercando bloques. La maestra comienza a armar cómo un corral y dice que es el garaje.
M: ¿Y ahora qué hacemos?
Los nenes ponen los autitos dentro del "garaje". Luego, a modo de camino colocan tablas hasta donde había quedado la calesita.
M: Bien... así es el camino... Le podemos poner unos banquitos para que la gente se siente. (Pone unos bloques pequeños alrededor de la casita.)
Los nenes acercan los muñecos y los paran sobre esos bloques. Otros continúan con los autitos en el garaje y comienzan a colocarle un techo. Una vez armado el escenario, la maestra se retira.

En este ejemplo, la maestra organiza el juego y recupera el tema. Con esto crea un escenario sobre el cual los niños juegan. La maestra indica cómo organizar los bloques. Los niños asienten y ubican los juguetes en los lugares correspondientes. También completan la

[3] En esta clasificación, los llamados "juegos de conocimiento físico" (Kamii y Devries, 1983) serían juegos con objetos. Actividades tales como jugar con rodillos, tiro al blanco, planos inclinados, juegos con agua, juego con péndulos, etc., son juegos posibles para explorar los objetos y conocer/aprehender sus propiedades. En este apartado no nos referiremos a este tipo de juegos, sino exclusivamente a los de construcción, que también involucran en sus primeras etapas una intensa actividad de exploración de propiedades físicas (Sarlé y Rosas, 2005).

construcción (por ejemplo, el techo del garaje; el camino hacia la calesita). La intervención del maestro es imprescindible para "armar el escenario" y ayudar a los niños a combinar los objetos para que aparezca "algo" que no existía previamente. De este modo, el juego de construcción se constituye en un proceso a través del cual los niños crean un nuevo espacio exterior a partir de los productos de su imaginación. En este caso, a diferencia del juego simbólico, al construir "materializan" su imaginación (Sarlé y Rosas, 2005). Al operar con otros más expertos, en el espacio escolar, el niño pequeño articula la manipulación sensorial con representaciones cada vez más estables en las que el objeto se transforma de acuerdo a la intención del sujeto. Aun cuando sólo participa acercando piezas, como en la situación 36, el niño se involucra en un proceso integral de *apropiación* de la actividad (Rogoff, 1997). De este modo comprende el sentido de la situación y queda preparado para participar en otros acontecimientos similares.

Al comparar el juego simbólico con el juego con objetos, específicamente con el juego de construcción, un aspecto que resulta notable es la incidencia que tiene la disposición del ambiente, la diversidad de los materiales y la mediación del maestro. En ambos juegos, estos aspectos propios de la situación escolar permiten la aparición de un juego diferente al que se daría estando el niño solo. Ahora bien, en el caso del juego con objetos, la presencia del maestro pareciera resultar necesaria para lograr que los niños armen un escenario sobre el cual jugar con otros en lugar de dedicarse a realizar construcciones más exploratorias. Esta necesidad es más notoria en el caso de los juegos del sector de juegos tranquilos.

En este rincón, llamado también de madurez, los niños tienen disponibles diferentes tipos de *juegos con reglas convencionales.* Algunos son auto-correctores como los rompecabezas o los encajes planos, pero la gran mayoría de los materiales son en sí mismos juegos e incluyen reglas e instrucciones como en el caso del dominó, las cartas, los dados, las loterías y bingos, los tableros tipo "juego de la oca", etc. En estos casos, el juego existe independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirle. Tal como señalamos en el capítulo 2, se diferencia por el sistema de reglas que se pueden identificar en cada uno y que le otorgan una determinada estructura (Brougére, 1996). La elección de los juegos de este sector guardan estrecha relación con los contenidos escolares que el maestro enseña. En las salas de 3, si bien los juegos disponibles tenían reglas simples, no por esto resultan sencillos (cfr. situación 37).

Situación 37

Sobre la mesa de juegos tranquilos hay una serie de fichas de madera de un dominó por color. Martín las toma y arma una fila, poniendo una al lado de la otra. Luego, desarma la fila y comienza a armar una torre superponiendo las piezas. Utiliza las fichas como si fueran objetos para construir. Se acerca el maestro y le pregunta si quiere jugar al dominó. Matías dice, "no sé". El maestro señala los colores de cada extremo y lo invita a armar un camino "juntando" las del mismo color. Comienza con una ficha, Matías coloca una al lado. El maestro la mueve de modo que sólo se toque el extremo del mismo color y coloca otra. Matías busca entre las suyas y la coloca del mismo modo. Continúa así hasta que ubican todas las fichas.

En este caso, al igual que en la situación 30 (p. 135), el niño no puede jugar al dominó porque no sabe hacerlo. Ahora bien, la presencia del educador tiende un puente entre el juego y el contenido "escondido" en él, expresado en sus reglas (encontrar el color idéntico, ubicar las fichas por sus extremos, armar un recorrido, etc.). Como ya señalamos, en este tipo de juegos, los niños no aprenden las reglas porque el maestro las verbalice ante ellos sino porque las juega junto con ellos. Es un "saber hacer" más que un "saber decir". En el ejemplo resulta interesante observar cómo la maestra "reubica" las fichas del niño sin mediar palabras y cómo el niño ajusta su juego a esta "regla dada gestualmente".

Cuando los juegos y juguetes quedan disponibles en la sala, los niños tienen oportunidad de seguir jugando con ellos. Al jugar "construyen" el juego y avanzan en *él.* El problema surge cuando las reglas externas no son conocidas y los niños necesitan que el experto les

ayude en los primeros pasos. Cuando el contexto de uso permanece estable, los niños adquieren la capacidad de construir el *sentido* y la *regla* del juego como para comunicársela a otro. Si el educador está junto a los niños en ese momento, puede ofrecer las respuestas que los niños no tienen y que les permitirían enriquecer su juego y resolver los problemas que se le presentan.

Identificar las características de los juegos hace que el educador tome conciencia de la forma en que se requiere su presencia en ellos. Cuando los maestros sólo observan desde "fuera" del juego, difícilmente alcanzan a comprender las acciones que los niños realizan en el territorio lúdico. Al no participar del marco situacional creado en el juego, les resulta difícil ayudarlos a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta.

¿Cómo podríamos sintetizar los modos de mediación para cada tipo de juego? A partir de ahora comenzamos a ensayar una serie de aspectos a tener en cuenta en una suerte de "pedagogía lúdica".

En el caso de los *juegos dramáticos,* como la base está en el juego simbólico, el maestro enriquecerá el juego en la medida en que amplíe la base de experiencia que nutre las situaciones imaginarias. En este sentido, visitar un supermercado, salir a comprar a una tienda, dialogar con el vendedor de diarios o asistir a una función de teatro les permite a los niños conocer nuevos papeles sociales y escenarios que más tarde podrá recrear en el juego. La posibilidad de armar escenarios, contar con juguetes en función de los diversos temas (por ejemplo, cajas registradoras en el caso del supermercado, diarios y revistas para el kiosco, boletos y billetes, etc.), acceder a materiales de uso múltiple (por ejemplo, cajas y tablas, sábanas que separen espacios...) o accesorios para disfrazarse (por ejemplo, faldas, corbatas, carteras, sombreros, cochecitos de bebé, etc.) depende de la selección y organización que el maestro programe en el diseño de su propuesta. Una vez iniciado el juego, su intervención estará en función del guión que los niños van armando. En este sentido, como en las situaciones que describimos (cfr. situación 29, p. 135, o 35, p. 144) y asumiendo uno de los roles posibles, el docente puede generar incidentes que movilicen el contenido jugado (por ejemplo, solicitar que se le dé el vuelto, reclamar la atención de la vendedora, etc.).

En cambio, en los *juegos con objetos,* la mediación del maestro estará atravesada por el tipo de objeto que ponga a disposición de los niños y por la consigna que los acompañe. Los objetos pueden ser de diferente tipo (por ejemplo, para yuxtaponer, encastrar, ajustar, etc.), conocidos o novedosos para los niños (lo que generará mayor tiempo de exploración), de uso múltiple o restringido. Las consignas podrán ser más o menos abiertas de acuerdo a la dirección que se le quiera otorgar al juego (por ejemplo, explorar o jugar libremente para conocer un objeto y crear a partir de él; alcanzar un fin deseado, etc.). Por ejemplo, una pregunta como: "¿qué se les ocurre que podemos construir con estos bloques?" genera un tipo de acción diferente a decir: "vamos a jugar a construir casas". Al mismo tiempo, esta consigna tendrá un resultado si los objetos son cajas grandes donde armar casas con la posibilidad de "meterse dentro", y otro si la consigna es "jugar a construir casas" con bloques tipo Lego. El tamaño del objeto, la cantidad, el modo de organización de los grupos, el dominio que sobre ciertas variables tengan los niños (por ejemplo, sobre el equilibrio y la posición de los bloques) va a requerir modos diversos de intervención. Probablemente, el tiempo y el espacio disponibles sean los aspectos que más deben cuidarse (por ejemplo, los niños pequeños necesitarán más tiempo para explorar el material y ver qué pueden hacer... y los más grandes, tiempo para armar el escenario sobre el que van a jugar). Por otra parte, la resolución de problemas prácticos (por ejemplo, sostener un bloque para que no se caiga la construcción, acercar un material no previsto, etc.) hasta el modelado o la construcción conjunta de objetos y escenarios, facilita en los niños la posibilidad de pensar alternativas diversas, las que espontáneamente probarían.

Finalmente, los *juegos con reglas convencionales* requieren claridad en las instrucciones que el maestro dé para jugarlos. El análisis del formato y las reglas (en su estructura superficial) permitirá acercar juegos reglados a los niños e ir complejizándolos en la medida

en que se observa el dominio de las reglas iniciales sin por esto cambiar el juego original (es decir, sin modificar su estructura profunda). Por ejemplo, un juego de tablero tipo el "Juego de la oca" con celdas para avanzar de acuerdo con los valores que salen en un dado, puede ser inicialmente jugado en forma individual y luego en parejas, alternando los turnos. La cantidad de celdas, la existencia de prendas en algunas de ellas, la imposibilidad de "caer" en el mismo casillero, el llegar con el número justo, etc., son variantes que le dan mayor complejidad a un juego sin por esto dejar de ser un juego de tablero. Dentro de los juegos con reglas convencionales encontramos también la mayoría de los llamados juegos tradicionales (como la rayuela, las escondidas, saltar al elástico, el dinenti o la taba)[4] y los juegos motores o corporales (por ejemplo, manchas, carreras, juegos de origen o iniciación deportiva, etc.). Estos juegos también requieren de la transmisión del maestro o del "experto" para poder ser aprendidos y la posibilidad de jugar conjuntamente con los niños a fin de mostrar la regla en "uso".

Situación 38

Los niños están en el patio sentados en ronda junto con la maestra. Van a jugar al "pato ñato".[5] La maestra elige a Martín que comienza a tocar la cabeza de sus compañeros.
Maestra: Con voz fuerte Martín... pato, pato, pato... (A la segunda vuelta alrededor, al ver que no elige compañero.) Decí "ñato", dale, Martín... (Martín dice "ñato".) Bien, Ale (el niño al que tocó), levántate (con voz expectante), corre, corre... Sentate, sentate, sentate... Bien... otra vez... pato, pato, pato...
La maestra comienza de nuevo a recitar "pato, pato,... ñato" y a dar las indicaciones del juego. Los niños aplauden cuando sus compañeros corren y solicitan ser tocados.

En la situación 38, observada numerosas veces durante el juego del "pato ñato", vemos cómo la maestra debe "verbalizar" las reglas del juego para que éste pueda ser jugado. Los niños participan con entusiasmo pero necesitan este "soporte" para poder resolver el formato que, aun siendo sencillo, no les resulta fácil de dominar. Este mismo juego, en niños de 5 años, no requiere tanto acompañamiento del maestro. Es más, en la sala de los más grandes, en lugar de jugarse al "pato ñato" se juega al "huevo podrido". En este juego, la diferencia es que una canción[6] recuerda las reglas y la *gracia* del juego consiste en "tirarle al distraído". La posibilidad de no ser descubierto es lo que torna divertido al juego. En esto observamos una clara diferencia entre las posibilidades cognitivas de los niños pequeños y grandes. Mientras los primeros sólo pueden jugar cuando se indica quién debe correr, en los mayores, delatarlo le quita el sentido al juego.

[4] El dinenti y la taba son juegos tradicionales argentinos. El primero se juegan con cinco piedras que se van tirando al aire, de a una por vez, y recogiendo el resto del suelo antes de que caiga la piedra lanzada. Se comienza con una, luego se toman y arrojan de a dos, hasta finalizar arrojando las cinco de una vez. La taba es un juego rural. Se juega entre dos personas y se prepara un campo de juego que se caracteriza, especialmente, por un terreno blando y un poco húmedo llamado "queso". Este queso se divide en dos partes, mediante una línea bien marcada. A partir de esa línea cada jugador debe tomar una distancia de aproximadamente seis metros (en algunos casos de hasta siete metros) con tablas a los costados (parecidas a las de la cancha de polo), los jugadores se enfrentan y cada uno toma su posición para lanzar la taba hacia el queso y debe pasar la línea hacia el lado contrario. Si no sobrepasa la línea, repite el tiro. La taba puede caer en diferentes posiciones, y depende en cuál caiga, se gana o pierde el juego, (http://www.folkloredelnorte.com.ar/costumbres/taba.htm)

[5] El juego es una variante del "huevo podrido" y consiste en dar vueltas alrededor de la ronda tocando la cabeza de un compañero mientras se dice "pato" hasta que se elige a uno de los niños ("ñato"). El elegido tiene que levantarse y correr alrededor de la ronda al que tocó su cabeza antes de que éste se siente en su lugar.

[6] La canción del "huevo podrido" dice: "Jugando al huevo podrido, se lo tiro al distraí¬do, el distraído lo ve y huevo podrido es".

Cuadro 5.1. Tipo de juego y mediación del maestro

Juego dramático	*Juego con objetos*	*Juegos con reglas convencionales*
• Enriquece/amplíala experiencia de los niños sobre su realidad. • Organiza el escenario: -Temas -Objetos: -De usos múltiples -Juguetes: representación del mundo (muñecos, carritos, cajas registradoras), etc. -Accesorios para disfrazarse • Anticipa / prevé incidentes en función del papel social asumido por el maestro y que pondrá en acto en el juego.	• Ofrece diversidad en el tipo de objetos: 1. De usos múltiples (cajas, sogas, telas) 2. Bloques (de yuxtaposición, de encastre o de ensamble) 3. Juguetes que representan el mundo (muñecos y escenarios) 4. Otros objetos-juegos (trompo, yo-yo, pelotas). • Diseña consignas que orientan el juego (abiertas /cerradas). • Participa desde resolviendo problemas prácticos hasta dando la posibilidad de modelar o construir con y para los niños.	• Define el formato y las reglas para los juegos de mesa / juegos tradicionales/juegos motores, según el grupo de niños a cargo. • Diseña el material que acompaña a los juegos. • Establece los instructivos o consignas que particularizan el juego. • Juega junto con los niños hasta tanto éstos dominan el formato.

En el Cuadro 5.1, sintetizamos estos diferentes modos de mediación del maestro según el tipo de juego. Como se desprende de lo dicho, esta mediación estará atravesada por los objetos que el maestro disponga, los modos en que participa durante el juego y el trabajo previo (en relación con el diseño, la selección y la ampliación de la experiencia infantil) que necesita realizar para que el "jugar en la escuela" sea diferente al "jugar en la casa".

3. LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO EN EL JUEGO SEGÚN LA ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

En la escuela, la forma en que se organiza la actividad es la última variable que tomaremos en consideración al analizar los modos de mediación del maestro. Así como los *momentos* de la tarea (inicio, desarrollo/durante, cierre) y el *tipo de juego* (juego socio-dramático, con reglas convencionales y juegos con objetos) condicionan la participación del maestro, la estructura de la actividad también impacta en el modo de mediación. Con respecto a la estructura de la actividad (Bossert, 1977), en el capítulo 3 describimos cuatro variables que la conforman: tamaño del grupo, quién inicia la actividad, la cantidad de actividades simultáneas y la visibilidad de los actores (maestros y niños). Vamos ahora a analizar estas variables manteniendo constante el tipo de juego a fin de mostrar cómo impacta la estructura en el desarrollo del mismo.

Tal como señalamos en el punto anterior, uno de los juegos más populares entre los niños pequeños es el juego del "como si". Estos juegos han recibido el nombre de juegos simbólicos o socio-protagonizados y son los que más ha estudiado la psicología por la importancia que tienen para el desarrollo del niño. Son juegos que están íntimamente ligados con la posibilidad de construir, inventar, plantear, una situación imaginada que se "despega" de la realidad. Tal como señalamos en el capítulo 1, lejos de ser caóticos, los niños juegan sin "necesitar ponerse de acuerdo" al compartir el mismo contexto de significado que nutre la situación imaginada y regirse por reglas propias de la acción representada.

Sobre la base de estos juegos, la escuela ha diseñado una serie de estrategias didácticas,

entre las que encontramos:

a. El juego dramático como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles y el establecimiento de guiones (cfr. situación 15, p. 104).
b. El juego dramático durante el juego trabajo (cfr. situaciones 12, p. 92; 27, p. 133; 35, p. 144; 36, p. 146).
c. La dramatización (cfr. situación 39, p. 157).
d. El juego libre como escenario del juego simbólico (cfr. situaciones 17, p. 112; 3, p. 81;16,pág. 110).
e. La creación de situaciones ficcionales como recurso (cfr. situaciones 23, p. 120; 20, p. 118; 14, p. 103).

En los tres primeros casos, el juego está al servicio de los contenidos que el maestro define para su grupo. En cambio, en el juego libre como escenario del juego simbólico y en la creación de situaciones ficcionales, la aparición del juego depende más del momento y la forma en que se propone, podríamos decir que son juegos que forman parte de la rutina escolar. A continuación definiremos sencillamente cada uno de ellos desde la estructura de la tarea, y analizaremos las consecuencias que ésta tiene para los modos de intervención del maestro.

3.1. El juego dramático como dispositivo grupal

El juego dramático es una actividad diseñada por el maestro que define el tema sobre el que se va a jugar, la construcción del escenario (espacios y materiales) y los tiempos del juego. El guión del juego no está planteado de entrada sino que se desenvuelve a medida que transcurre el juego. En este sentido, el esfuerzo comunicativo de los niños está al servicio del devenir del juego y pone de manifiesto la manera en que los niños reconocen a la realidad como algo dado y conocido por todos, incluso anterior al juego, que les permite construir un guión común, único y coherente. Toda la sala participa en la misma tarea, tanto el maestro como los niños asumiendo diferentes roles sociales.

Tal como analizamos en la situación 15 (p. 104), este tipo de juego es utilizado generalmente para indagar los conocimientos previos o sistematizar lo aprendido sobre una realidad particular. Se lo asocia especialmente con el aprendizaje de contenidos sociales referidos al mundo cotidiano del niño, como por ejemplo el supermercado, el zoológico, el kiosco de diarios, la calle de la escuela, etc.

Sin embargo, el escenario sobre el cual se crea la situación imaginada no necesariamente refiere al mundo social cotidiano al niño. Escenarios fantásticos o ficcionales (por ejemplo, la casa embrujada, un viaje interplanetario, policías y ladrones, los caballeros del Rey Arturo, etc.), también pueden ser jugados dramáticamente en la medida en que los niños conocen o tienen "experiencia" sobre los roles y papeles sociales que suponen estos contextos. En estos casos, el objetivo del juego dramático, más que conocer o sistematizar la información que los niños tienen sobre un determinado aspecto de la realidad, apunta a situar en otros "mundos posibles" acciones y personajes. El maestro propone estos temas con el objeto de ampliar aspectos como el vocabulario, las posibilidades expresivas, la comparación entre personajes fantásticos y realistas, etc.[7]

Como dispositivo didáctico, el juego dramático asume una organización específica y se estructura en cuatro fases o momentos: la presentación del tema con la distribución de roles y la

[7] Para profundizar este tema se puede recurrir a Sarlé (2001): Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil, donde se analiza una secuencia de ocho actividades de juego dramático sobre el tema "La casa embrujada" como base para producir cuentos. En esta secuencia, el objetivo era producir cuentos a partir de los sucesos que aparecían durante el juego dramático. La maestra estaba encargada de ir anotando los conflictos que sucedían y retomarlos entre juego y juego. Los niños asumieron roles complementarios (brujas, vampiros y vecinos) y caracterizaron a los personajes a partir de cómo iba deviniendo el guión del juego. Los períodos de juego dramático iban acompañados de otras actividades que facilitaban la reflexión y la escritura del relato.

organización del material y del ambiente del juego; el juego propiamente dicho, en el que el participante asume su rol y desarrolla el juego; el orden del material y el diálogo sobre lo actuado.

3.2. El juego dramático durante el juego trabajo

Como señalamos en el punto anterior, *el juego trabajo, juego en rincones* o en *sectores* es un tipo de actividad que reúne en sí misma la posibilidad de jugar de manera diferente. Durante este juego, los niños eligen el sector o área donde quieren jugar, los materiales y compañeros de juego y, en el tiempo asignado por el maestro, se organizan en pequeños grupos realizando tareas en forma individual, en parejas o en grupo, de acuerdo con el material disponible en el área elegida. El maestro acompaña a los niños en cada rincón y tiene oportunidad de evaluar el modo en que los niños resuelven las diferentes tareas. Una vez finalizado el tiempo asignado, ordenan sus materiales y, en el sector de reunión (ronda de intercambio), evalúan lo realizado (forma de juego, materiales necesarios, comportamiento durante el juego, anticipación de otros juegos o materiales necesarios).

Entre los sectores que promueven el juego socio-protagonizado encontramos el de la "casita" (dramatizaciones) y el de "construcciones". A diferencia del juego dramático como dispositivo grupal en el que la sala se transforma en un "escenario" particular, los rincones promueven juegos en pequeños grupos, con temáticas sugeridas por los niños o los materiales disponibles. Por ejemplo, en el rincón de dramatizaciones, la variedad de juguetes (muñecos, cunas, cocina, tazas y platos, planchas...) y la posibilidad de disfrazarse resultan un andamiaje óptimo para interpretar roles familiares. La acción dramática en el rincón de construcciones (cfr. situación 36, p. 146) dependerá de los escenarios que los niños armen para los juguetes disponibles (pistas para los autos, garage, casas, etc.).

¿En qué se diferencia el juego dramático que se realiza en los sectores de un juego dramático grupal?[8]

- La propuesta del rincón es abierta. Si bien existen materiales y temas propuestos sobre los cuales elegir un rol y jugarlo, la elección del mismo corre por cuenta de los niños. Esto los obliga a generar acuerdos entre ellos, variar de rol sin solicitar permiso, decidir jugar con otros o solo.
- Cuando el juego dramático compromete a todo el grupo, el maestro es quien "administra" el ritmo de las diferentes acciones. De este modo, busca integrar a los niños, está atento a que todos ocupen un rol y los materiales alcancen, interpreta diferentes roles tratando de dinamizar el guión que se va construyendo durante el juego. En cambio, durante el juego en sectores, la simultaneidad de tareas y la organización en pequeños grupos hace que para el maestro no sea tan visible lo que sucede en cada rincón, a menos que los niños soliciten su arbitrio.
- Por otra parte, como el niño es quien decide y define cómo va a jugar en ese tiempo, el maestro amplia el grado de libertad en la elección y acompaña ésta a fin de que los niños puedan ir resolviendo, a su ritmo y elección, las tareas que se propone.
- Dado que atiende simultáneamente a todos los sectores, la participación del maestro es esporádica, es decir, en la medida en que los niños lo invitan a hacerlo (por ejemplo, le llevan un mate para que tome mientras está en otro rincón).

[8] A los fines de este trabajo no diferenciaremos los procesos cognitivos que particularizan el juego dramático en el sector de la casita del que se realiza en el sector de construcciones. Basta con decir que, en el primer caso, son los niños quienes asumen los roles y actúan las diferentes escenas. En cambio, en el juego de construcción la acción dramática está mediatizada por los objetos. Esto le permite al niño asumir más de un rol (por ejemplo, cuando hace dialogar a dos muñecos, o hace el ruido del auto y del muñeco al que atropella...), jugar "como si" mirara por encima de sí la escena que arma al jugar y construir escenarios que difícilmente aparecen en otros juegos (por ejemplo, zoológico, granja, estación de bomberos o de servicio, etc.) (Sarié y Rosas, 2005).

3.3. Dramatización

En la mayoría de los libros de literatura (Pizarro y Bembhy, 1996; Cervera, 1984; Fraure y Lascar, 1981), se llama juego dramático a situaciones como las que sigue:

Situación 39

En una sala de 5 años, la maestra les narró el cuento "Clarita se volvió invisible" (Graciela Montes, 1989). Una vez comentadas las travesuras de Clarita, la maestra preguntó:
Maestra: ¿Se animan a que hagamos una parte del cuento? ¿Quién quiere ser Clarita?
Varias nenas gritan "¡yo!". La maestra nombra a Eugenia.
Maestra: ¿Y qué parte hacemos?
Juan: Cuando se hace invisible.
Maestra: Bien, pero ¿qué parte?
Amalia: Ya sé. Cuando agarra los huevos y asusta a la mamá.
Verónica: (riendo y haciendo ademán de caerse). Y la mamá se cae en la silla.
Maestra: Entonces, necesitamos también una mamá. ¿Quién quiere? (Amalia resulta elegida).
La maestra hace sentar a los niños como si "fueran al cine" y llama a las dos niñas y les indica que busquen algunos materiales. Eugenia busca una toalla de su mochila y toma dos bloques de construcciones. Amalia corre a la casita y trae el cucharón y una olla.
Maestra: Bien, comenzamos. (Comienza a leer del cuento el fragmento en donde Clarita se acerca a la cocina, toma los huevos y hace malabares.) ¿Dónde está Clarita? ¿Y la mamá? ¿Cómo tienen que hacer?
Eugenia se pone la toalla sobre la cabeza y en silencio mueve los brazos como "haciendo malabares". Amalia suspira fuerte y se deja caer en la silla. Todos aplauden. Algunos repiten el gesto de Amalia. La maestra les pregunta si otros quieren hacer la escena. Se eligen otros dos nenes. Esta vez, Pedro quiere hacer de "papá" que se asusta.
Maestra: ... Entra Clarita. (La nena que hace de Clarita se acerca a Pedro.) Entonces el papá... (Pedro pega un grito y se cae al piso. Todos ríen.) ¡Qué susto este papá!

En este caso, la propuesta tiene aspectos semejantes y otros muy diferentes a los que vinimos describiendo. Probablemente, desde las descripciones dadas en este texto, no llamaríamos a esta actividad *juego.* La propuesta es "dramatizar" los sucesos narrados (acciones o acontecimientos) en el cuento recreando los personajes (Clarita y la mamá/papá) y el escenario (la cocina de la casa). La invitación se asemeja más a la *acción dramática propia del teatro* (con algunos que interpretan el fragmento del cuento y otros que lo observan como espectadores) que *al juego dramático* en el cual el maestro sólo define el tema, pero cuyo guión no está formalizado. Por su parte, el niño debe adecuar su acción, al personaje que interpreta tal como surge de lo escuchado. Pueden aparecer componentes personales pero hay un mayor ajuste a lo esperado por los "espectadores".

En cuanto a la atención del maestro, su preocupación está centrada en las posibilidades de interpretación del personaje y la reconstrucción del argumento o el fragmento elegido. Los gestos, las expresiones faciales, los tonos de voz que se utilizan, etc. son parte de los aspectos que son "mirados". Aun cuando el juego esté basado en la "improvisación", el objetivo está puesto más en la *interpretación dramática* (la actuación) que en la situación imaginada y la construcción sostenida del diálogo lúdico (lo que denominamos guión o *script).* En un "juego dramático" los niños no miran, por ejemplo, si Clarita "suspiró resignada" o si la mamá pegó un grito y se asustó. No se pone énfasis en el lenguaje corporal y gestual.

En términos de Caillois (1994) y dentro de los juegos que clasifica como *mimicry* (simulacro), la dramatización (que derivará en el teatro) se encuentra en el polo opuesto al juego simbólico espontáneo de los niños. Todos estos juegos tienen como soporte el medio imaginario, la posibilidad de ser "alguien distinto" de quien se es. Sin embargo, en este caso, lo que prima son las reglas propias del "código teatral" (Fraure y Lascar, 1981):

- Espacio de actuación: es el lugar en donde se actúa. La disposición de la escena está vinculada

con la posibilidad de tornar visible la actuación.
- Tiempo de actuación: duración y diferenciación de protagonismo (actor-espectador)
- La necesidad de actuar para los demás y junto con los "otros": la dramatización tiene un doble destinatario. Por un lado, el que comparte el momento de actuación. Por otro, el espectador que mira, observa y participa con su asentimiento y su emoción de la actuación.
- Interpretación del personaje o la escena dramática propuesta.
- El maestro es el "director" de la escena (el arbitro, moderador, mediador, letrista, entrenador, etc.).

Cuadro 5.2. Características del juego dramático según la forma en que se organiza la actividad

	En situación grupal	***En el rincón o sector***	***Como "dramatización"***
Tema	Se refiere a contextos sociales (reales o ficticios) propuestos por el maestro.	Responde a los temas y contenidos propuestos en la unidad didáctica, proyecto, o a situaciones de vida cotidiana (por ejemplo, rincón del hogar).	La propuesta es "dramatizar" más que jugar a dramatizar. Los temas surgen del argumento de un cuento, canción, obra, que los niños han escuchado o visto.
Argumento	No está formalizado. Se construye *durante* el juego.		Esta formalizado. Se *reconstruye* durante la dramatización.
Escenario lúdico	Toda la sala se "transforma" en escenario.	Hay un rincón o sector destinado.	Generalmente se dispone del rincón de intercambio donde puedan armarse dos grupos: actores y espectadores.
Materiales	Se construyen en función del escenario. Pueden utilizarse los materiales de los diferentes sectores de la sala para armar las diferentes situaciones de juego.	Son los propios del rincón. Se enriquecen en función del tema, contenido de unidad didáctica o proyecto que los niños están aprendiendo.	Los necesarios para recrear la situación a dramatizar.
Niños	Todos participan asumiendo diferentes roles sociales según el tema.	Participan los que eligieron el rincón o sector.	Actores y espectadores. Esto supone dos modos diferentes de participación: actuar y mirar. No se puede obligar a actuar. El eje está puesto en la interpretación del personaje y la escena dramática.
Maestro	Participa del juego asumiendo diferentes roles según la necesidad.	Recorre los diferentes rincones. Participa en la medida en que los niños lo solicitan o a partir de la observación previa.	Selecciona el tema. Actúa como mediador entre los niños que representan la escena elegida y los que la observan. Parafraseando al teatro, podríamos decir que es el director de escena y el apuntador.

Vamos a realizar una primera síntesis en estos tres primeros modos de organizar el juego en la sala a fin de poner de relieve sus semejanzas y diferencias en función de algunas categorías de análisis: tema del juego, forma en que se construye el argumento o guión, escenario lúdico y disponibilidad de materiales, actividades del niño y actividades del maestro.

Pasemos ahora a describir muy brevemente las características de los dos tipos de juego en los que el acento está puesto más en la intención del jugador que en el contenido escolar.

3.4. El juego libre como escenario del juego socio-protagonizado

Los juegos socio-protagonizados o simbólicos son los más comunes en los momentos del juego libre. En estos momentos, generalmente, los niños asumen papeles sociales familiares o de personajes de ficción (por ejemplo, de los dibujos animados). Al conocer los personajes y sus acciones, la sola mención del personaje crea el marco del juego (cfr. capítulo 4). Los niños no necesitan ponerse de acuerdo dado que comparten las reglas implícitas que subyacen a la acción representada (cfr. capítulo 1).

En estos momentos de juego es común observar cómo los niños modifican su lenguaje en función del personaje que interpretan. En el caso de las series o novelas es común escucharlos hablar de *tú* y utilizar palabras que no son comunes a la lengua coloquial (por ejemplo, "maldición"). El uso de tonos de voz y expresiones verbales acordes con el papel asumido es una evidencia más de la comprensión que los niños tienen del contenido del juego y los diferentes sentidos que van otorgándole a las escenas representadas.

En estos juegos, generalmente el maestro no interviene excepto cuando necesita poner un límite o resolver un problema práctico (por ejemplo, si los Power Ranger están dando patadas voladoras "peligrosas" o si se necesita mediar entre cuatro niñas que quieren ser el mismo personaje de las Chicas Superpoderosas). Son los niños los que eligen los temas del juego, los compañeros, los materiales o el escenario donde van a jugar. Sin embargo, como señala Litwin (2005), *"el tiempo del juego del alumno* (en el recreo) *constituye en el maestro el tiempo de la supervisión, de la ayuda, de la mirada adulta para favorecer mejores propuestas compartidas"*. Es decir, en estos momentos, la mediación del maestro pasa por la "contemplación" expectante de la diversidad de situaciones sociales que los niños manejan (temas del conocimiento macrosocial que reflejan los medios de comunicación social); de los sistemas de alianzas y liderazgos; del modo en que los niños interpretan las normas y comparten sus juegos, entre otros aspectos.

3.5. Creación de situaciones ficcionales como recurso

En los capítulos anteriores hemos visto cómo el maestro utilizaba el juego como recurso ficcional cuando necesitaba organizar a los niños (cfr. situación 23, p. 120 y 20, p. 118) o cómo organizaba una actividad cotidiana desde un juego de "como si" a fin de trabajar contenidos vinculados con situaciones matemáticas como el conteo y la correspondencia biunívoca (cfr. situación 14, p. 103). En estos casos, el maestro inicia la propuesta y la sostiene hasta que logra los objetivos que se propuso (por ejemplo, calmar al grupo u ordenarlo). Se transforma en el líder natural que distribuye roles, asigna tiempos y crea el escenario a partir del relato que acompaña y sitúa la acción dramática. En este caso, la situación lúdica que el maestro crea pasa a ser el marco referencial o *mundo posible* que es representado y jugado desde ese contexto mental, situacional y lingüístico compartido.

La aparición del juego como recurso para captar la atención, reunir al grupo, ocupar un tiempo de espera, resolver una situación inesperada, caracteriza la relación entre los niños y los educadores específicamente en las salas de las escuelas infantiles. Este uso del juego, que en el

capítulo 3 denominamos "textura lúdica", vuelve a poner de manifiesto la atmósfera particular que se vive en las salas y la forma en que el juego subyace como subestructura a todas las tareas que allí se realizan.

4. UNA VUELTA MÁS... LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO SEGÚN LA ESTRUCTURA DEL JUEGO

Retomando el objetivo de este punto, vamos a caracterizar la mediación del maestro según la estructura del juego. Con esto nos interesa poner de relieve la complejidad que supone la inclusión del juego en la escuela. En ciertas ocasiones, cuando se señalan las dificultades en el maestro por diseñar, participar o comprender los juegos infantiles, se pierden de vista las restricciones que la escuela y el formato escolar le imprimen a esta actividad. La estructura de la actividad -es decir, el modo en que se organiza al grupo, se deciden los espacios y la cantidad de niños por tarea, se torna visible la actuación de cada niño y se homogeneiza el producto esperado- genera un modo particular de mediación en el maestro.

Todas las situaciones que presentamos en este apartado corresponden a juegos que, en su estructura profunda, están anclados en la creación de escenarios y el respeto por las reglas implícitas a la situación jugada (roles, acciones, diálogos, etc.). Sin embargo, a diferencia del punto anterior, no es el tipo de juego el que condiciona la mediación del maestro sino la estructura que sostiene al juego.

Veamos en el Cuadro 5.3. la estructura en función de las variables de organización de la tarea para cada actividad y las particularidades que esto supone para la acción del docente.

Como surge del cuadro, la estructura de la tarea condiciona el tipo de mediación del maestro. Esto no significa que, por ejemplo, en el juego en el patio, el maestro no pueda jugar con los niños en un momento particular sino que, en ese tipo de tarea, por las características que ésta asume, la mediación del maestro se centra en observar y estar disponible más que en jugar o proponer juegos. Por otra parte, quién tenga la iniciativa en la propuesta y cuan visible sea la acción de los involucrados en ella, parecen ser las dos variables que más impactan en la definición del modo de mediación del maestro. Estas variables no son privativas de las situaciones Indicas. Sin embargo, en ellas, no tenerlas en cuenta puede romper u obturar la creación del marco ficcional que particulariza al juego.

Cuadro 5.3. Organización de la tarea y mediación del maestro

	Juego libre como escenario para el juego simbólico	***Juego dramático en rincones***
Tamaño del grupo	En pequeños grupos o individual.	En pequeños grupos o individual según el sector.
Cantidad de tareas/ temas simultáneos	Múltiples.	En función del sector elegido. La tarea está orientada por el material disponible.
Elección de la actividad	A cargo de los niños.	A cargo de los niños con orientación del docente en el momento de la planificación del juego.
Visibilidad de los niños en la resolución de la propuesta	El juego es "privado", es decir, ocupa a los que están involucrados en él (pasa desapercibido para los que no participan a menos que interfiera con lo que otros están haciendo).	Dentro de cada rincón. En la evaluación final de la actividad, se suele "contar" cómo y a qué jugaron.

Mediación del maestro	Observa. Interviene a solicitud de los niños, resuelve problemas prácticos.	Interviene esporádicamente durante el desarrollo del juego. Selecciona los objetos y facilita la construcción de los escenarios.

	Juego dramático como dispositivo grupal	***Creación de situaciones ficcionales como recurso***	***Dramatización***
Tamaño del grupo	Toda la sala.	Toda la sala.	Toda la sala.
Cantidad de tareas/ temas simultáneos	Un tema para todo el grupo aún cuando se organicen diferentes escenarios paralelos y complementarios.	Un tema.	Dos tareas simultáneas: dramatizar y observar.
Elección de la actividad	El maestro define el tema, los roles disponibles, la duración del juego. Los niños colaboran en el armado del escenario y se distribuyen los roles.	El maestro.	El maestro. Los niños eligen participar en la tarea de dramatizar o ser espectador.
Visibilidad de los niños en la resolución de la propuesta	La acción de cada jugador es visible para el resto de los jugadores dado que la acción se construye con la participación de todos y la resolución de las acciones implicadas en cada rol asumido.	El maestro está al frente de la tarea y los niños deben responder a su propuesta. La no adecuación a esta solicitud es señalada y puesta en evidencia.	Doble rol: actor y espectador (interpreta y observa). La tarea es visible para todos. El que asume el rol actúa para sí y para los espectadores.
Mediación del maestro	Asume un rol. Participa del juego y sostiene el guión.	Define el juego, arma la situación ficcional y la desarrolla en el tiempo. Busca que el grupo se organice en torno a su propuesta.	Director de escena. Elige el tema. Distribuye tareas. Facilita la interpretación y la memorización del guión.